

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS
ESPECIALIDAD DE LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA

El aula invertida: mejora de la destreza comunicativa oral

Trabajo de Fin de Máster

Junio 2016



TUTOR:

D. Manuel Francisco Romero Oliva

AUTOR:

Joaquín Fernández Daza

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

TRABAJO FIN DE MÁSTER

El aula invertida: mejora de la destreza comunicativa oral



Universidad de Cádiz

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad de Lengua Española y Literatura

Tutor: D. Manuel Francisco Romero Oliva

Autor: Joaquín Fernández Daza

El firmante de este Trabajo Fin de Máster declara que su contenido es propio, original e inédito, asumiendo las responsabilidades que de cualquier plagio detectado pudieran derivarse. No obstante, quiere hacer notar que, como en todo trabajo académico, a lo largo del mismo se incluyen ideas y afirmaciones aportadas por otros autores, acogándose en tal caso al derecho de cita.

Puerto Real, a 14 de junio de 2016.

Fdo.: Joaquín Fernández Daza

ÍNDICE

1. RESUMEN / <i>ABSTRACT</i>	2
2. INTRODUCCIÓN.....	3
3. REFERENTES TEÓRICOS DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN	5
3.1. El déficit de la habilidad oral en nuestro sistema educativo	5
3.2. La competencia comunicativa	7
3.3. La didáctica de la lengua oral.....	9
3.4. La integración de las destrezas comunicativas	12
4. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA INNOVADORA	13
4.1. El aula invertida. Fundamentos teóricos y didácticos.....	13
4.2. La puesta en práctica: Una unidad didáctica original	18
4.2.1. <i>Justificación</i>	18
4.2.2. <i>Contextualización</i>	18
4.2.3. <i>Temporalización</i>	19
4.2.4. <i>Competencias clave</i>	20
4.2.5. <i>Objetivos específicos de la unidad</i>	21
4.2.6. <i>Contenidos</i>	21
4.2.7. <i>Metodología</i>	22
4.2.8. <i>Evaluación</i>	24
4.2.9. <i>Atención a la diversidad</i>	26
4.2.10. <i>Materiales y recursos didácticos</i>	27
4.2.11. <i>Temas transversales</i>	27
4.2.12. <i>Interdisciplinariedad</i>	27
4.2.13. <i>Secuenciación</i>	27
4.2.14. <i>Desarrollo de la secuencia de actividades</i>	34
5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS PARA MI FUTURA LABOR DOCENTE.....	40
5.1. Necesidades de formación detectadas	41
5.2. Valoración crítica de la propuesta presentada	42
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
7. ANEXOS.....	46
7.1. ANEXO I: Rúbricas de evaluación	46
7.2. ANEXO II: Materiales didácticos	48
7.3. ANEXO III: Preguntas para la prueba oral	49

1. RESUMEN / ABSTRACT

RESUMEN

Este trabajo de mejora educativa consiste en la propuesta de una unidad didáctica destinada al curso de 1º de ESO para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. En él se analizan los principales fundamentos en los que se sustenta el diseño de la unidad, la cual tiene como innovación educativa el proceso metodológico de aula invertida, con el fin de desarrollar la interacción en el aula y, por consiguiente, la destreza oral. Por último, consta de una reflexión final en forma de conclusión acerca de la valoración propia sobre dicha metodología de trabajo y su implicación para mi futura labor docente.

ABSTRACT

This educational improvement work is the proposal of a teaching unit for the course of 1º ESO for the subject of Spanish Language and Literature. In it the main foundations on which is based the design of the unit, which has as educational innovation methodological process flipped classroom, in order to develop interaction in the classroom and therefore oral skills are analyzed. Lastly, a final thought has shaped conclusion about the overall assessment of this methodology and its implications for my future teaching.

Palabras clave: aula invertida, unidad didáctica, proceso de enseñanza-aprendizaje, destreza oral, competencia comunicativa.

Key words: flipped classroom, unit, teaching-learning process, oral skills, communicative competence.

2. INTRODUCCIÓN

En las etapas de Educación Infantil y Primaria, las prácticas orales tienen gran peso en la escuela: la lectura compartida de cuentos orales, asambleas, relatos de experiencias, canciones, etc. son actividades que tienen como finalidad potenciar el lenguaje entre los alumnos para fomentar la capacidad de establecer relaciones sociales.

Sin embargo, estos empleos de la lengua comienzan a verse relegados en cuanto los alumnos avanzan a las postrimerías de la enseñanza obligatoria, a pesar de que los usos comunicativos se hacen imprescindibles tanto para la actividad académica como para la vida social, donde hablar y escuchar de un modo adecuado es necesario para entablar relaciones personales y sociales.

El bajo protagonismo de la oralidad en la construcción del aprendizaje por parte del alumno en la Educación Secundaria es un rasgo característico y problemático a la par. Que los estudiantes carecen de pautas e instrucciones para desarrollar la destreza comunicativa oral dentro de las clases es de sobra sabido por docentes y discentes, al igual que es conocido que por culpa de relegar la oralidad a un segundo plano, por detrás de las destrezas escritas, los alumnos presentan grandes dificultades a la hora de expresarse de forma hablada. Este problema constituye la razón de mi trabajo, siendo el punto de partida de una investigación que tiene su corroboración en mi experiencia durante las prácticas de este máster universitario.

Si se lee con detenimiento en ningún momento se acuña esta problemática a ninguna asignatura en particular. Es una situación extendida de forma interdisciplinar, por tanto, su respectiva solución así deberá de serlo. Hablaremos durante esta propuesta de un trabajo de innovación que pudiese servir como metodología de aula, extensible a todas las materias mediante un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). No debemos olvidarnos de que, según estudios de Cassany, Luna y Sanz (1994), el ser humano dedica el 80% de su tiempo total a la comunicación, del cual el 75% se ejecuta de manera hablada, por lo que debe de ser la base desde la que construir todo proceso de enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso en torno a la Lengua y la Literatura.

El referirse a este como un proyecto de innovación educativa no tiene su justificación en la metodología empleada sino que es debido al cumplimiento de las tres premisas que todo plan de esta talla respeta: en primer lugar, se parte de la detección de un problema; segundo, se presenta una intervención que conlleve la solución a esa problemática desembocando en una mejora de la calidad educativa; y en tercer lugar, se implantan las medidas oportunas.

Evidentemente, la novedad de dicha fórmula de trabajo no reside en el aula invertida como concepto, sino en la construcción de la clase, desde ese método, en procesos activos donde el alumno conlleve el mayor peso posible. Así pues, como propuesta sustentada en este modelo invertido de aprendizaje hablaremos del desarrollo de una unidad didáctica original para el primer curso de la ESO, proceso centrado en torno al estudiante, disminuyendo la labor del docente a dinamizar el aula a semejanza de un moderador.

La unidad didáctica tendrá en el género narrativo su eje temático. Alrededor de este contenido trabajaremos los mecanismos de cohesión textual, los marcadores de discurso (en el plano escrito y oral), las reglas ortográficas necesarias para el correcto uso de los signos de puntuación así como todos los elementos característicos de la narración. En definitiva, construiríamos un proyecto con sentido completo, donde cada pieza encaja y completa a su precedente, enfocando la materia a la comunicación porque, como se ha dicho en muchas ocasiones, las lenguas son a la vez medios y objetos de aprendizaje.

3. REFERENTES TEÓRICOS DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

3.1. El déficit de la habilidad oral en nuestro sistema educativo

A diferencia de lo que debiera pensarse, la funcionalidad de muchas materias en la actual Educación Secundaria Obligatoria queda vacía. Si pensásemos en la asignatura de Música, por ejemplo, llegaríamos a la conclusión de que el alumnado rara vez aprende a entonar una melodía, tocar (de manera inicial) un instrumento musical o conocer el valor de una semicorchea. De igual manera, si pensásemos en la primera lengua extranjera estudiada en muchos centros andaluces, el inglés, caemos en la misma teoría. Nuestros alumnos realizan ejercicios acerca de gramática, vocabulario, comprensión lectora o auditiva pero ¿salen de la ESO con un desarrollo aceptable de la destreza oral para afrontar una conversación cotidiana fuera de las paredes del centro? Probablemente no. Pero no acusemos únicamente a estas dos ramas. Extrapolando dicho juicio a nuestra parcela, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, podemos palpar el mismo error. No damos un sentido práctico a lo abordado en el aula y, en consecuencia, nuestros estudiantes carecen de las habilidades, de un tiempo a esta parte llamadas competencias (básicas y, posteriormente, clave), para afrontar una conversación en cualquier registro de la que es su lengua materna.

Si nos propusiéramos como tarea imaginar cómo debiera ser una clase de cualquier curso de Educación Secundaria Obligatoria de la materia de Lengua Castellana y Literatura, me atrevería a anticipar que nuestro pensamiento se distanciaría del panorama que reflejan muchas aulas todavía en la actualidad.

Somos testigos, aun habiendo evolucionado en muchos aspectos educativos, de prácticas que no conducen de la mejor manera a los objetivos didácticos y competencias que se persiguen. Si el primer fin de nuestra asignatura es mejorar la habilidad comunicativa del alumno es obvio que ciertas metodologías no dan lugar a un desarrollo óptimo. Algo parecido decía Lomas García (1999, p.26) cuando recordaba que “casi siempre estamos de acuerdo en que el fin esencial de la educación lingüística y literaria es la mejora de las destrezas comunicativas aunque no siempre estamos de acuerdo sobre

cómo contribuir de la manera más eficaz posible al logro de esos objetivos comunicativos”.

Para establecer una justificación idónea del déficit de la oralidad en la clase de Lengua y Literatura debemos apelar a varios condicionantes que confluyen en torno a este hecho. La primera causa tiene su origen en la legislación vigente. El marco curricular de nuestra materia señala el aprendizaje de la lengua y expresión orales como uno de sus objetivos más importantes, siendo citado en el Real Decreto 1105/2014 de la siguiente forma: *es imprescindible dotar al alumnado de estrategias que favorezcan un correcto aprendizaje de esta dimensión oral de la competencia comunicativa y que le asegure un manejo efectivo de las situaciones de comunicación en los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida.*

La realidad es bien diferente. A pesar del interés legislativo de hacer hincapié en el desarrollo de la expresión oral de nuestros alumnos, la exigencia de cumplir programaciones cada día más ambiciosas con clases heterogéneas, caracterizadas por una abrumadora diversidad, conlleva abordar los contenidos, competencias y destrezas de manera más superficial, sin tener posibilidad de detenernos en los aspectos fundamentales. Está claro que un aula multicultural, constituida por alumnos procedentes de distintas etnias y lengua maternas, ofrece más dificultad a la hora de trabajar la oralidad que un aula homogénea en cuanto a la procedencia lingüística de sus alumnos.

Por otro lado, influye en gran medida el número de horas semanales dedicadas al aprendizaje de la Lengua y la Literatura. A lo largo del mapa político europeo podemos encontrar países que emplean más de cinco horas al estudio de la lengua, pudiendo realizar muchas más actividades de enseñanza oral que los países con horarios reducidos dedicados a esta disciplina. Nuestro país solamente destina tres o cuatro horas a la enseñanza de la lengua con un enfoque meramente conceptual.

La ratio alumno/profesor es causa, en muchas ocasiones, del no cumplimiento de programaciones y objetivos. Sin embargo, no se puede achacar únicamente al elevado número de estudiantes por grupo-clase. La

organización del aula en conjuntos de filas, generalmente extendida en todos los centros de ESO, tampoco es cura para el problema de la ratio.

De igual modo, creo imprescindible determinar como factor de esta problemática educativa a la formación del profesorado. La enseñanza de la lengua oral exige unas destrezas y habilidades que no pueden improvisarse, sobre todo cuando este tipo de actividad de carácter siempre personal debe realizarse con grupos numerosos de alumnos.

Por último, la ausencia del hábito lector de nuestros alumnos también es motivo de la carencia oral. Todos somos conscientes de que el lector se expresa con mayor fluidez y precisión que la persona que no lee normalmente. Además, el ejercicio de la lectura comprensiva en el aula es un paso previo para superar las barreras que sienten muchos alumnos adolescentes a la hora de expresarse en público.

En definitiva, corregir estas trabas posibilitaría un avance en el plano educativo, dando lugar a innovaciones que rompiesen con procedimientos que han quedado obsoletos. Abandonar prácticas que por tradición parecen inmodificables nos proporcionaría una mejor educación a través de una enseñanza-aprendizaje más atractiva para el alumno y, por consiguiente, más ventajosa.

3.2. La competencia comunicativa

“La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera efectiva en contextos culturalmente significantes” (Gumperz y Hymes, 1972). No obstante, obvian ambos autores en su definición que una buena competencia comunicativa debe implicar el respeto a un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. Aunque, aun añadiendo por mi pensamiento ese apunte a la definición de Gumperz y Hymes, me asaltan dudas sobre qué es una verdadera buena competencia comunicativa, ya que, en ocasiones, nos encontramos ante hablantes que omiten el respeto a dichas

reglas y aun así consiguen su propósito comunicativo. ¿Se comporta ese hablante de manera eficaz en su comunidad de habla? ¿Sería más conveniente diferenciar grados dentro de una escala sobre competencia comunicativa? Llegamos pues a la necesidad de fundir las competencia lingüística y comunicativa para una proyección correcta de la lengua, ya que “la competencia lingüística es el conocimiento del sistema de la lengua y la capacidad para utilizarlo correctamente es consustancial a la competencia comunicativa” (López Ferrero, 1999, p. 108).

La preocupación como docentes reside (o debe residir) en que los alumnos consoliden su lengua de tal forma que su competencia lingüística se desarrolle respetando las reglas gramaticales y lingüísticas correspondientes. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que si la enseñanza de la lengua debe favorecer el aprendizaje de las habilidades comunicativas del alumnado, es bastante obvio que no basta con el aprendizaje de un saber lingüístico que por sí solo no asegura la mejora de las capacidades de uso expresivo y comprensivo de las personas. La educación lingüística (y literaria) debe contribuir sobre todo a ayudar a los estudiantes a saber hacer cosas con las palabras y, de esta manera, mejorar su competencia comunicativa en las diversas situaciones de comunicación humana. La competencia comunicativa es, por tanto, el objetivo esencial de la educación lingüística en la Enseñanza Secundaria.

Gira alrededor de este término el foco de una de las grandes razones de discordia del profesorado, y es que la utilidad de la enseñanza de la gramática (por su repercusión en la competencia comunicativa del alumnado) oscila entre dos posturas antagónicas. Por un lado, están los docentes que consideran que el conocimiento gramatical no es necesario para el desarrollo de las competencias lingüístico-discursivas del alumnado. Frente a ellos, en el otro margen de la discusión, se encuentran posicionados quienes consideran que la enseñanza de la gramática debe ser el eje del aprendizaje, ya que *sin saber gramática, no se habla ni escribe correctamente*. La consecuencia de la confrontación de teorías nos conduce a encontrar, por un lado, aulas donde sobresale la ausencia de contenidos gramaticales; y por otro, clases donde los

textos pierden su sentido práctico y únicamente sirven de pretexto para aprender gramática lejos de su funcionalidad.

La propuesta que, a continuación, se expondrá en estas líneas apuesta por un acercamiento de ambas perspectivas tan alejadas porque en la ausencia de una de ellas se pierde la esencia de nuestra enseñanza plena. De este modo, me valgo del término *gramática pedagógica* de Lomas (2001, p.32) y de su razonamiento: “quien debe saber gramática es el profesorado, pero no para utilizar ese saber como un saber que oriente la selección de contenidos del área, sino para utilizarlo en las tareas escolares de reflexión sobre la lengua y sobre sus usos y en el desarrollo de las capacidades metalingüísticas del alumnado”.

3.3. La didáctica de la lengua oral

Como anteriormente mencionaba, la lengua oral es la gran olvidada dentro de la educación lingüística. Nos hemos obsesionado durante mucho tiempo por la adquisición y el desarrollo de las destrezas lecto-escritoras en detrimento de la oralidad. Este panorama ha ocasionado que muchos docentes no dispongan de las estrategias necesarias para hacer frente al desarrollo de la comunicación oral en el aula.

Ha quedado evidenciado, a su vez, que en nuestro sistema educativo no se trabaja la oralidad como en otros países europeos. Es una realidad. En nuestros centros, en la etapa Secundaria, es muy complicado encontrar un aula donde la disposición de los pupitres simule la forma de una herradura. Puede parecer un aspecto sin relevancia pero no es así. Si el objetivo es el fomento de la comunicación por encima de cualquier otro, debemos dar lugar a la misma en el mayor número de líneas de interacción posibles. ¿O solo el alumno puede dirigirse al docente en el aula? ¿Por qué un compañero rebatiendo la opinión de cualquier otro no puede contactar visualmente con él?

En la enseñanza-aprendizaje de la oralidad, el profesor debe ser el modelo a imitar, por lo que debe cuidar su expresión y actitudes ante la comunicación. Pero a la vez debe propiciar que los estudiantes hablen, que

manejen las palabras a su antojo, aunque siempre dentro de un clima respetuoso y adecuado para un aula escolar.

Hay errores común y peligrosamente extendidos. La escuela no es un entorno silencioso. Ni debe serlo. Sí es cierto que para un correcto funcionamiento de clase hay que considerar hasta un porcentaje de ruido dentro del aula, pero debe existir. El silencio, desde mi consideración, es muestra de distanciamiento entre la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno, es decir, no es apto un proceso de enseñanza-aprendizaje en ausencia de ruido. En palabras de Luceño Campos (1994, p.39), “no hay actuación más negativa para el desarrollo del lenguaje oral que imponer en los alumnos la disciplina del silencio”.

El desarrollo de la destreza oral no es producto de dos exposiciones grupales al trimestre. Es tarea diaria, basada en la espontaneidad del alumno. Fuera de las paredes del instituto ningún estudiante va a planificar una conversación con un guion estructural, por lo que, aunque se respeten exposiciones sobre contenidos de la asignatura, hay que dar pie a las intervenciones sin preparación previa, a las lluvias de ideas y a los debates suscitados sin planificación.

“El modelo de aprendizaje es, en sí mismo, similar o equivalente al modelo de comunicación” (Berlo, 1984, p.57). Así, el proceso de comunicación abarca seis componentes básicos: “una fuente, un codificador, un mensaje, un canal, un decodificador y un receptor. Por su parte, el proceso educativo requiere, según David K. Berlo, una fuente, la percepción de esta por el organismo, su interpretación, una respuesta de prueba y una consecuencia recompensatoria de la respuesta de prueba” (Mendoza, López & Martos, 1996, p.55).

Recojo la similitud entre ambos procesos para romper con el pensamiento de que ambos esquemas, comunicativo y didáctico, se valen de una vía unidireccional. En una comunicación didáctica debe haber alternancia de roles, donde el papel protagonista se entienda desdoblado: emisor y receptor, profesor y alumno, son agentes activos que deben originar

conversaciones multidireccionales (entre alumnos también puede originarse la retroalimentación).

Por tanto, estamos llegando a la concepción del profesor como moderador del aula, como agente pasivo que permite que el alumnado sea hacedor de sus conocimientos desde un aprendizaje significativo. El maestro no es la única persona influyente de la clase. “Cuanto más tiempo esté un niño en la escuela, mayor será la influencia de sus camaradas” (May, 1975, p.75). El alumno puede nutrirse de su entorno al completo y cada intercambio lingüístico dado en el aula repercute en el perfeccionamiento mutuo en el dominio y uso de la lengua.

Hay que tener en cuenta que los intercambios orales no pueden monopolizar el tiempo de una clase, es decir, debemos, como docentes, ser flexibles, y estar atentos a la duración correcta de esta actividad, ya que de producirse un decaimiento en la argumentación o en el interés de los alumnos debe introducirse una nueva dinámica.

Estamos frente a una difícil misión, no cabe duda. La labor de focalizar la asignatura en una transmisión continua de objeciones, ideas y opiniones para la mejora comunicativa, especialmente oral, no puede nacer de la noche a la mañana. Hay que ser conscientes, desde el pensamiento docente, que estamos ante un alumnado, por lo general, con grandes carencias de disponibilidad léxica, falta de vocabulario que los conduce a cometer errores de impropiedad o imprecisión léxica. Este uso lingüísticamente incorrecto tiene en la concepción del aula que venimos comentando una gran justificación pero no la única. La ausencia de hábito lector, por parte de los alumnos, o la sobrecarga de contenidos en los currículos, con respecto al profesorado, repercuten de manera negativa en las carencias comunicativas de los estudiantes.

Para trabajar la expresión oral tenemos que dar cabida a la totalidad del grupo-clase. Evidentemente, habrá miembros con mayor predisposición a hablar en público frente a otros con menor número de recursos o víctimas de la timidez. El docente debe procurar en todo momento la participación de todos, logrando así una evolución positiva de forma general.

3.4. La integración de las destrezas comunicativas

La enseñanza de las destrezas comunicativas no puede concebirse de manera aislada, lejos de cualquier contexto comunicativo real para el alumno, ni tampoco de forma independiente una habilidad respecto a otra. La base desde la que debemos partir para la combinación de las destrezas es la interacción en el aula, otorgando mayor relevancia al proceso (enfoque por tareas) que al resultado final.

El trabajo mediante procesos naturales requiere el cumplimiento de unas fases determinadas. A raíz de la “trasposición didáctica” establecida por Romero Oliva y Jiménez Fernández (2016, p.344) se van a concretar una serie de rutinas que marcarán el ritmo de trabajo en el aula en mi propuesta de unidad didáctica. La premisa fundamental de la que nace esta metodología es la conducción del alumno por parte del docente desde la recepción a la producción.

La recepción de contenidos puede llevarse a cabo en clase por dos vías principales, las cuales responden a dos destrezas diferentes: la escucha o la lectura. La primera de ellas nos encaminará a la producción oral, mientras que la segunda a la producción escrita. Estos dos bloques deben completarse de modo que alternemos un primer proceso de recepción-producción con un segundo equivalente.

No obstante, no podemos simplificar el empeño en el desarrollo competencial comunicativo del alumnado en este modelo. Tenemos que ser conscientes de que existen “dos nuevos conceptos a tener presente en el aula: mediación e interacción” (Romero Oliva, 2016). El primero, la mediación, a tener en cuenta más si cabe al desarrollar la metodología de aula invertida en la que debemos presentar los contenidos y objetivos de cada actividad partiendo de los conocimientos previos del alumno, ya que serán ellos de forma autónoma los que se enfrenten a los materiales recomendados por el profesor. Por su parte, la interacción está estrechamente ligada a esta fórmula educativa, puesto que una vez introducidos (por el docente), decodificados y comprendidos (por el estudiante) los contenidos a abordar, debemos generar una puesta en común en el aula de lo experimentado fuera de ella.

4. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA INNOVADORA

4.1. El aula invertida. Fundamentos teóricos y didácticos

El establecimiento progresivo de las tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante, TIC) en los centros escolares ha producido una notable transformación en las preocupaciones metodológicas del profesorado, considerándolas herramienta fundamental con la que potenciar el aprendizaje del alumnado y captar su atención.

Sin embargo, el uso que se hace de las TIC no siempre da respuesta a las necesidades que plantean los alumnos, ni repercuten de manera positiva en el proceso de adquisición de conocimientos y competencias de ellos. El recurso de las TIC está centrando su finalidad en el simple hecho de sustituir métodos educativos tradicionales, como ocurre con el empleo de la pizarra digital interactiva a modo de proyector.

De igual forma, las aulas son testigos de cómo se está recurriendo de manera equivocada a las TIC sin corroborar su adecuación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, incorporar ciertos elementos tecnológicos, de reciente llegada a los centros, no tienen obligatoriamente que reflejar un beneficio educativo. Como debatimos en una de las sesiones iniciales de la asignatura de Innovación docente e iniciación a la investigación en la enseñanza de las lenguas, las TIC, al igual que cualquier otro recurso, tienen cabida en el aula siempre y cuando produzcan una mejora a la hora de enseñar y aprender. Si actúa como fin en vez de como herramienta, no estamos dando una utilización correcta a la tecnología.

“Por esta razón es importante destacar que, aunque parezca que el ámbito educativo se encuentra cada vez más inmerso en un mare magnum de innovaciones tecnológicas, de dispositivos móviles y de información incesantemente cambiante, resulta fundamental que el docente no se vea sobrepasado por la situación o tienda a hacer un uso inadecuado y poco reflexivo de aquellos medios que posee a su alcance” (García-Barrera, 2013, p.2).

A tenor de esto, hay que tener siempre presente que la implantación de las TIC en las aulas nunca debe restar ni un ápice de la importancia del profesor o del alumno. Ambos deben seguir ostentando sus respectivos papeles: el primero como guía y moderador del aula, y el segundo como elemento activo y esencial en dicho proceso.

En definitiva, las TIC deben tener importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje reproducido en los centros, siempre en su justa medida. Decía Daniel Cassany, en una conferencia organizada por el CEP a la que tuve el placer de asistir en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, que los recursos de los que dispone el alumno fuera del aula deben tener cabida dentro de ella, porque no se entiende que no caminemos a la par que la realidad social con la que convive el estudiante al salir de clase.

▪ **Conceptualización e implicaciones**

Una buena forma de sacar partido a las TIC es sin duda el aula invertida o *flipped classroom*: un modelo pedagógico que nació de manos de Bergmann y Sams como una solución para evitar que los alumnos que se ausentaban por enfermedad perdieran el ritmo de la clase. El origen de este método fue la distribución de videos para que los alumnos los visualizaran en casa, convirtiendo el trabajo en el aula en puestas en práctica de los conocimientos adquiridos y resolución de dudas. “Es decir, se invierte la forma tradicional de entender una clase: aquellas actividades ligadas principalmente a la explicación de contenidos pasan a ofrecerse fuera del aula, por medio de herramientas tecnológicas” (García-Barrera, 2013, p.2).

El aula invertida es también una manera de enfocar la atención a la diversidad. El dedicar la clase a la resolución de dudas y a la puesta en práctica de los conocimientos aprendidos a partir del documento enviado por el profesor consigue disponer de más tiempo para atender las necesidades educativas de cada alumno. Además, no siempre el docente tiene por qué recurrir al mismo material para el grueso de la clase. Se pueden diferenciar niveles según el grado de dificultad y así acercarnos en mayor medida al punto de partida de cada estudiante.

Precisamente con este método educativo se personaliza la enseñanza, puesto que se configura para que cada alumno pueda seguir su propio ritmo de aprendizaje. Además, la oferta de actividades que se plantean abre un abanico de posibilidades para que el propio alumno las adapte a sus capacidades, necesidades educativas y preferencias particulares. Me atrevería a decir que el aula invertida es un sistema pedagógico cuyo producto se observa a nivel colectivo pero que tiene en el proceso individual, llevado a cabo por cada estudiante, su verdadera razón y necesidad de implantación en el entorno escolar.

El alumno que trabaja en clase a partir de este modelo debe reconocer una determinada idea o concepto en el material que su profesor le ofrece; pero se entiende que el verdadero sentido del aprendizaje va más allá de la memorización de una información dada. El alumno debe ser capaz de pensar, reflexionar, juzgar, relacionar, organizar o analizar críticamente a partir de lo aprendido. No solo deben adquirirse determinados conocimientos, sino que estos deben aplicarse en nuevos contextos.

Este modelo de enseñanza se asemeja al constructivismo pedagógico, basado en la premisa de que “el conocimiento no puede ser transferido sin más, sino que deben ser los estudiantes quienes construyan el significado de dicho conocimiento” (Weimer, 2013, p.12), conformándose como parte central del proceso de aprendizaje.

Hay que ser conscientes de un aspecto a la hora de hablar sobre la clase invertida. El trabajo desarrollado a partir de este método educativo requiere una implicación del alumnado en su máximo exponente, ya que sin la colaboración de la parte central del proceso no contaría con resultados óptimos. Además, el recurrir a contenidos alternativos, ajenos a los documentos escritos tradicionales, es una fórmula para fomentar la curiosidad y el trabajo colaborativo por parte de los estudiantes.

El proceso en el que se sustenta la metodología de aula invertida tiene cierto paralelismo con las fases del ciclo de aprendizaje de la taxonomía cognitiva de Bloom. En ambas teorías podemos detectar un proceso gradual realizado por el alumno. En primer lugar, el estudiante accede a una

información (generalmente nueva). En el segundo escalafón, esclarece, comprende e interpreta esa información. A continuación, al hablar de *aplicación, análisis* o la acción de *ahondar* el alumno está profundizando en su propio conocimiento, reflexionando para completar una tarea. Llegado al último peldaño genera ideas originando una opinión argumentada. Alcanza un juicio crítico, un aumento en su conocimiento adquirido y es capaz de compartir esa información ante otros compañeros.

En definitiva, como muestra el siguiente gráfico, la similitud de ambos procesos se reduce a la indagación del individuo acerca de un contenido, combinando lo aprendido desde una fuente externa con lo asimilado de manera autónoma e interior.

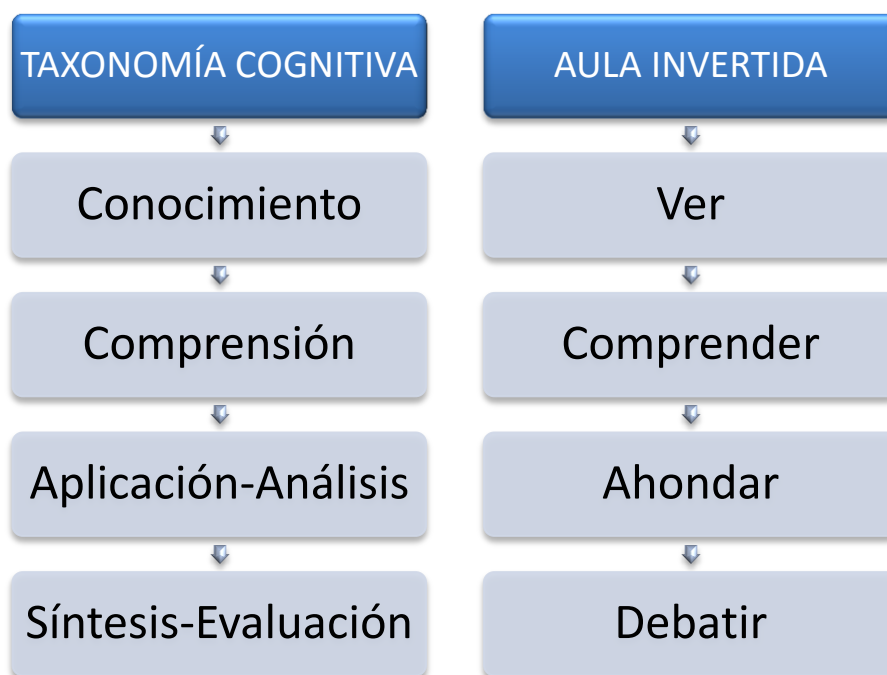


Tabla 1. Comparativa entre taxonomía cognitiva de Bloom y el aula invertida.

▪ Los beneficios del aprendizaje invertido

La elección de este concepto de trabajo con el alumnado proporciona, a priori, una serie de ventajas. Las sesiones, en primer lugar, se desarrollan ajustadas al ritmo que marque el estudiante, es decir, el mayor o menor progreso lo determinará el grado de esfuerzo y dedicación que el alumno haya otorgado a su preparación en casa. Además, esta evaluación a la que aludo puede entenderse de forma colectiva pero también individualizada. Por un lado,

si el grupo-clase desarrolla de manera correcta las pautas marcadas por el docente la mejora competencial será común. Sin embargo, este método también permite dar una atención más individualizada al alumnado, ya que nos ofrece la posibilidad de conocer de primera mano el nivel en el que se encuentra cada miembro del grupo-clase.

Otra de los beneficios que se persiguen con la instauración del aula invertida no es otro que generar un ambiente de colaboración entre los estudiantes. Aprender de sus iguales debe ser tan primordial para el alumno como aprender del docente. Para conseguir esa potenciación cooperativa en clase recurriremos a una distribución no lineal de las mesas en el aula sino a una disposición de los pupitres en forma de U.

Que el alumno se sienta participe, atendido y motivado es una de las finalidades perseguidas, a su vez. Buscar su núcleo de interés, con actividades innovadoras, para fomentar su colaboración y, por tanto, reforzar su motivación de cara a la materia y, en definitiva, al trabajo escolar.

Por último, los contenidos colgados en el blog de la asignatura presentan la originalidad de estar disponibles para el alumnado en cualquier momento, siempre y cuando se hayan trabajado ya. Es decir, se irán añadiendo a la plataforma de forma gradual para no saturar al estudiante. Mediante este método también se persigue la involucración de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2. La puesta en práctica: Una unidad didáctica original

4.2.1. Justificación

La unidad didáctica “Narremos historias” tiene su núcleo temático en la narración como tipología textual. A raíz del mismo se prestará atención a los contenidos didácticos referentes al texto narrativo, a la cohesión textual (gramática y léxico) y a los signos de puntuación (ortografía). Sin embargo, para trabajar la asignatura desde un enfoque alternativo, diferente a lo que acostumbran nuestras clases, recurrimos al desarrollo del aula invertida como metodología de trabajo diario para que el alumno construya por medio de un aprendizaje significativo un proceso a su gusto y necesidad.

Concebir la secuencia didáctica como proyecto, donde cada elemento se integre complementando los ya presentes, permite dar sentido a la comunicación y unificar una serie de actividades didácticas hacia una finalidad objetiva y medible tanto por el alumnado como por el profesorado.

Los objetivos y contenidos de la unidad siguen la orientación didáctica de asemejarse en lo máximo permitido a una situación comunicativa conocida y cercana por el alumno. En todas las actividades desarrolladas en el aula se presentan actos comunicativos donde existe interacción, dando lugar a cambios de situación de receptor a emisor, cosa que comporta imaginar al destinatario y anticiparse a sus reacciones.

4.2.2. Contextualización

El IES José Luís Tejada Peluffo es un Centro Público creado en 1991, situado en la zona norte de la ciudad de El Puerto de Santa María (Cádiz), en la barriada obrera de El Tejar.

El nivel socioeconómico de las familias es bajo o medio-bajo. Son escasas las familias con ingresos fijos, ya que abundan los contratos basura, especialmente entre los jóvenes. La mayoría de las madres del alumnado trabajan fuera de casa como empleadas de hogar, y las becas se consideran ingresos familiares en algunos casos. Además, desafortunadamente, se estima un alto porcentaje (alrededor del 35%) de problemas familiares serios, entre los

que destacan familias desestructuradas, marginalidad, drogodependencia o delincuencia, entre otros.

Los valores respecto a la educación y el estudio reglado han aumentado positivamente durante los últimos años. Dadas las circunstancias familiares es la madre quien tiene una relación más fluida con el centro, aunque algunos padres vienen mostrando también cierto interés por las cuestiones concernientes a la educación de sus hijos.

En cuanto al alumnado a nivel de centro, las capacidades, motivaciones propias e intereses personales son distintas. Muchos presentan dificultades en los contenidos de lengua, tales como faltas de dominio de la expresión y comprensión oral y escrita, además de reconocer poca motivación ante el aprendizaje, no tener adquirido hábito de estudio y una dedicación a la lectura muy escasa o inexistente.

Sin embargo, a diferencia del alumnado descrito a nivel de centro, el grupo de 1º ESO B en el que va a desarrollarse esta unidad didáctica presenta mejores aptitudes y actitudes para puesta en práctica del aprendizaje invertido. Una de las características más destacadas que presenta el grupo-clase es la heterogeneidad, nutrida de cierta multiculturalidad. Como toda diversidad de aula debemos añadir que es un hecho enriquecedor y que, además, no presenta dificultad ninguna en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que los alumnos procedentes de otras nacionalidades poseen un dominio parejo al de sus compañeros nativos.

A priori, diría que no se constituyen grupos diferenciados que entorpezcan el desarrollo del trabajo en el aula. Exceptuando un par de alumnos que protagonizan la mayoría de problemas de convivencia y comportamiento, la actitud es participativa y propicia un clima que invita a ser ambicioso en cuanto a la puesta en práctica de actividades innovadoras.

4.2.3. Temporalización

Ocho sesiones.

4.2.4. Competencias clave

Las competencias clave son una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en marcha para realizar una determinada tarea. Suponen un “saber hacer” que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. El modo concreto de adquisición de cada subcompetencia está señalado en las plantillas de planificación de la unidad.

COMPETENCIAS / SUBCOMPETENCIAS
Comunicación lingüística (CCL)
<ul style="list-style-type: none">▪ Expresar oralmente pensamientos, emociones, vivencias y opiniones de manera coherente (CCL1)
<ul style="list-style-type: none">▪ Adecuar el habla a situaciones comunicativas variadas, controlando los elementos no verbales y respetando las reglas propias del intercambio comunicativo (CCL2)
<ul style="list-style-type: none">▪ Buscar, recopilar y procesar información en fuentes escritas diversas (CCL3).
<ul style="list-style-type: none">▪ Comprender distintos tipos de textos propios del ámbito académico reconociendo su intención comunicativa y sus rasgos formales (CCL4).
<ul style="list-style-type: none">▪ Comprender distintos tipos de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales reconociendo su intención comunicativa y sus rasgos formales (CCL5).
<ul style="list-style-type: none">▪ Disfrutar de la lectura y, a través de ella, descubrir otros entornos, idiomas y culturas (CCL6).
<ul style="list-style-type: none">▪ Tomar conciencia de la necesidad de respetar las normas ortográficas en la producción de textos escritos (CCL7).
<ul style="list-style-type: none">▪ Utilizar un vocabulario suficientemente amplio para expresarse oralmente y por escrito con propiedad y precisión (CCL8).
<ul style="list-style-type: none">▪ Componer textos propios del ámbito académico adecuados al propósito comunicativo (CCL9).
<ul style="list-style-type: none">▪ Componer textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales adecuados a las condiciones de la situación comunicativa (CCL10).
<ul style="list-style-type: none">▪ Escribir textos para expresar ideas, sentimientos y experiencias (CCL11).
Digital (CD)
<ul style="list-style-type: none">▪ Buscar, obtener, procesar y comunicar información para transformarla en conocimiento utilizando sistemas formales (CD1).

Sociales y cívica (CSC)
▪ Conocer y practicar el diálogo como herramienta básica de comunicación interpersonal y de resolución de conflictos (CSC1).
Aprender a aprender (CPAA)
▪ Conocer y utilizar de manera habitual las principales estrategias y técnicas que favorecen el trabajo intelectual (resumen, esquema, mapas conceptuales...) (CPAA1).
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)
▪ Actuar con iniciativa y creatividad personal (SIE1).

Tabla 2. Competencias clave integradas en la Unidad Didáctica.

4.2.5. Objetivos específicos de la unidad

- Expresarse oralmente y por escrito con coherencia, corrección y propiedad.
- Desarrollar la capacidad de comprensión lectora.
- Producir textos narrativos a partir de pautas o modelos.
- Reconocer y caracterizar textos narrativos.
- Identificar el tipo de narrador.
- Distinguir el resto de los elementos del texto narrativo: personajes, tiempo y espacio.
- Localizar en un texto los principales mecanismos de cohesión.
- Conocer y utilizar los principales conectores.
- Relacionar palabras con un rasgo de significado común.
- Utilizar correctamente el punto, la coma y los puntos suspensivos.

4.2.6. Contenidos

1. La narración: concepto y clases. El argumento. La estructura de la narración.
2. Los elementos de la narración: el narrador, los personajes, el tiempo, el espacio.
3. La cohesión textual: concepto.

4. Mecanismos de cohesión textual: repetición de palabras, presencia de sinónimos, empleo de pronombres personales, posesivos y demostrativos.
5. Los conectores: concepto.
6. Tipos de conectores: temporales, explicativos y de orden.
7. Los signos de puntuación: el punto, la coma y los puntos suspensivos.

4.2.7. Metodología

La metodología es una cuestión fundamental, ya que los resultados dependen en buena medida de los métodos empleados. Por esta razón, con la intención principal de mejorar la competencia comunicativa del alumnado (y, en consecuencia, sus resultados académicos) se plantea una el método de aula invertida como base del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta unidad. Como norma general, el docente seleccionará una serie de documentos multimedia (vídeos, fotografías, documentos escritos) con los que los estudiantes trabajarán en casa dando uso al blog creado para la asignatura.

El aula será sinónimo de puesta en práctica, de conversación y resolución de dudas. También servirá para refrendar lo aprendido de manera autónoma sin la supervisión del profesor. El trabajo de casa será, dependiendo de la ocasión, individual o colectivo.

Propongo un modelo de aprendizaje innovador basado en principios metodológicos válidos para muchos otros métodos:

- Principios de actividad y participación: se alternan las introducciones del docente sobre los contenidos con la profundización particular de cada alumno en casa, al igual que las aportaciones del primero con las intervenciones de los alumnos con el fin de lograr siempre una actitud activa frente al aprendizaje.
- Aprendizaje significativo: se parte de conceptos más simples para avanzar gradualmente hacia otros más complejos. El documento seleccionado para ahondar en la materia tomará como punto de

partida lo que el alumno previamente conoce para comenzar a incorporar elementos nuevos.

- Enfoque pragmático: enfocando la adquisición de conocimientos a situaciones reales, de modo que los alumnos sean capaces de usar lo aprendido dentro y fuera del aula.
- Trabajo cooperativo: la resolución conjunta de tareas permite que los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares. El propio desarrollo de la clase, fomentando la intervención del grupo-clase, ya cuenta con cierta cooperación a lo que hay que sumarle las actividades en equipos colaborativos.
- Para la elaboración de textos propios (fase de producción) no proponemos soluciones cerradas ni fórmulas, sino orientaciones que han de ser un estímulo para el aprendizaje, construido por el propio alumno.
- El papel del docente es el de dinamizador del aula. Tiene que estimular al alumno a la creación, la participación, la búsqueda de la información y la organización de la misma. Ellos son los protagonistas de su propio aprendizaje.
- Los textos, imágenes, vídeos y actividades propuestas representan un estímulo para la reflexión acerca de la realidad, el lenguaje y la opinión crítica, pero no son excluyentes. Los alumnos pueden proponer otros textos para su trabajo en el aula o en casa.
- Se debe crear un clima de confianza en el que los alumnos se sientan motivados a la participación, comentando, analizando y exponiendo sus conclusiones acerca de cada contenido teórico, actividad o tarea que se desarrolle en el aula.

➤ Metodología de aula

En primer lugar, todas las sesiones tendrán como punto de partida la fórmula de lectura individual durante los quince primeros minutos. Esta práctica se lleva a cabo dentro del Plan de Lectura del propio centro y es beneficiosa para fomentar el hábito lector entre los alumnos e iniciar la clase de manera relajada.

A continuación, cada sesión comenzará, exceptuando la primera, con un proceso de activación mediante el cual, de forma colectiva, los alumnos participen espontáneamente recordando lo tratado el día anterior en el aula así como lo profundizado en casa. De este modo, situaremos los contenidos, motivando siempre la intervención de todos de forma oral, respetando los turnos de palabra y ocasionando momentos de resolución de dudas, a su vez.

La intención principal de mi metodología es que el alumno asimile los contenidos de forma clara, breve y ordenada, con alternancia de documentos multimedia colgados en el blog. De igual modo, la puesta en práctica de lo aprendido se desarrollará de múltiples modos, desde el diálogo entre compañeros hasta el esquema de ideas sobre un aspecto concreto.

Por último, destinaremos los minutos finales de la sesión a recapitular contenidos, asegurando avance en el conocimiento de un modo seguro. El hábito que cerrará cada sesión corresponde a la tarea de casa, mostrada en el blog de la asignatura gracias a la pantalla digital.

4.2.8. Evaluación

La evaluación del alumnado debe ser continua, formativa e integradora. Los instrumentos que utilizamos para realizar la evaluación servirán para valorar el grado de desarrollo o adquisición de las competencias clave y de consecución de los objetivos de unidad, etapa y materia. Para ello tomaré como referentes fundamentales los criterios de evaluación establecidos por el departamento.

➤ Instrumentos de evaluación

Entre los instrumentos que utilizaré para llevar a cabo la evaluación del alumnado destacan:

- Observación directa en el aula: comportamiento, disposición para el trabajo, respeto y colaboración con el trabajo de otros compañeros.
- Prueba oral final.
- Realización de una tarea final que sintetice la unidad.
- Cuaderno del alumnado.

- Trabajo en clase (individual y grupal).
- Rúbricas de evaluación (expresión oral y escrita).

➤ Criterios de evaluación

- Comprender textos narrativos orales y escritos.
- Identificar la estructura en un texto narrativo.
- Identificar el tipo de narrador de un texto.
- Localizar en un texto narrativo las indicaciones de espacio y tiempo en las que transcurre la acción.
- Identificar los personajes que intervienen en una narración.
- Producir textos narrativos orales y escritos a partir de pautas o modelos.
- Localizar en un texto los principales mecanismos de cohesión.
- Localizar los conectores empleados en un texto.
- Utilizar adecuadamente los conectores.
- Aplicar razonadamente las reglas de uso del punto, la coma y los puntos suspensivos.

➤ Porcentajes de la evaluación

Los porcentajes del departamento son:

- Pruebas escritas y orales (60%).
- Trabajo diario: cuaderno, tareas, trabajos (10%).
- Actitud: asistencia, puntualidad, participación, interés, respeto (10%).
- Lectura: no solo del libro recomendado por el departamento sino también de aquellos elegidos por el gusto personal (20%).

Sin embargo, en mi unidad didáctica, dichos porcentajes se traducen en:

- Tarea final grupal (40%).
- Prueba oral individual (20%).
- Destrezas comunicativas (40%), teniendo un 10% de la nota final cada una de las cuatro (comprensión auditiva y escrita, expresión oral y escrita).

- La actitud (participación, interés, motivación) y trabajo diario (cuaderno, tareas, actividades) del alumnado podría incrementar hasta en un punto la nota final de la unidad.

4.2.9. Atención a la diversidad

Todos tenemos motivaciones e intereses diversos, ritmos de aprendizaje distintos y formamos parte de un entorno sociocultural heterogéneo, ya que el aula no es un ente homogéneo en el que todos los alumnos aprenden lo mismo, al mismo tiempo, y de la misma manera. Todo lo contrario. En nuestro grupo-clase existe diversidad en cuanto al grado de comprensión, al ritmo de aprendizaje o a la asimilación de contenidos, entre otros numerosos aspectos.

Una adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de este modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. En la construcción de esta unidad didáctica se ha contemplado la diversidad en todo momento como principio y no como medida ante las necesidades de unos pocos.

En un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la identificación de las necesidades del alumno es fundamental ofrecerle cuantos recursos educativos sean necesarios para que su formación se ajuste a sus posibilidades. De este modo, la puesta en marcha del aula invertida permite una mayor atención individual a cada miembro además de diferenciar niveles en cuanto al material colgado en el blog.

Para dar respuesta a las necesidades del alumnado, llevaremos a cabo las siguientes medidas:

- Organizativas: Durante los trabajos colectivos procuraremos realizar grupos heterogéneos, con el fin de integrar los distintos niveles de aprendizaje de modo que se fomente el trabajo cooperativo entre los alumnos.
- Adaptaciones curriculares no significativas: Los alumnos que permanecen en el aula durante la hora de Lengua y Literatura no necesitan adaptación curricular significativa. No obstante, para

atender ciertas carencias presentadas por dos alumnos con conductas negativas (expulsados en varias ocasiones) ajustaremos las tareas y actividades a realizar a sus posibilidades.

- Flexibilidad respecto al tiempo de trabajo y resolución de dudas: Los alumnos que necesiten mayor prestación del docente para solventar las dudas presentadas en el trabajo de casa contarán con un tiempo de detenimiento dedicado a ello.

4.2.10. Materiales y recursos didácticos

El soporte sobre el que se trabajará será el blog de la asignatura (lenguacastellanayliteratura1b.blogspot.com.es). Con esta fórmula el alumno dispone de acceso total al contenido ya tratado e, incluso, si causa baja en alguna sesión puede contar con, exactamente, el mismo material que el resto de sus compañeros, sin perjudicar su progresión durante la unidad.

4.2.11. Temas transversales

El objetivo final de todo proceso educativo es la formación integral de los alumnos. Por ello, para que se conviertan en ciudadanos responsables, no solo debemos inculcarles contenidos y habilidades, sino también fomentar en ellos valores. Nuestra unidad centra su objetivo transversal en la importancia del diálogo, de la resolución de problemas y diferencias mediante la palabra.

4.2.12. Interdisciplinariedad

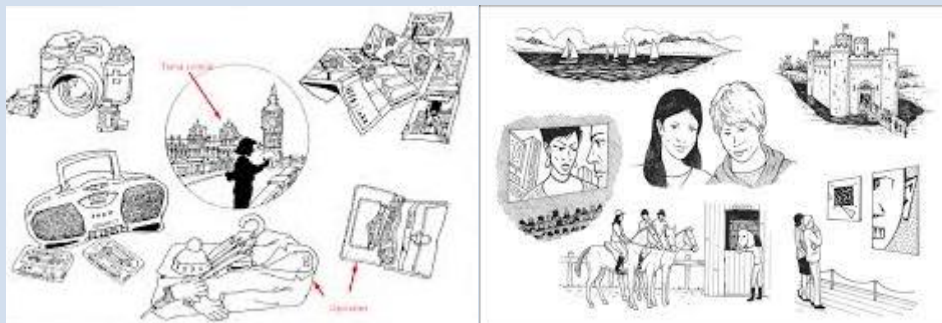
La interdisciplinariedad es un principio clave, básico y fundamental en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los conocimientos y las competencias que se adquieran en el aula puedan ser utilizados en cualquier situación de la vida cotidiana que lo requiera. De tal forma, intentaré vincular, a modo de complemento de contenidos, la asignatura de Educación Plástica y Visual a la nuestra, Lengua Castellana y Literatura, especialmente en la tarea final donde los alumnos trabajarán en grupos combinando materiales pertenecientes a ambas materias.

4.2.13. Secuenciación

Planificación de las sesiones que componen esta unidad didáctica.

SESIÓN 1 <i>Narremos historias</i>	
OBJETIVOS	
<p>Esta sesión servirá para conocer cuál es el punto de partida con respecto a los contenidos de esta unidad y para refrescar algunos conceptos anteriormente dados que tendrán repercusión de nuevo.</p>	
CONTENIDOS (materias)	RECURSOS Y MATERIALES
<p><u>ACTIVAR</u> ¿Qué es un texto?</p> <p><u>APRENDER</u> Los textos narrativos y sus características.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Blog de la asignatura. - Diferentes tipos de texto.
EVALUACIÓN	
<p><u>TÉCNICAS</u> Observación en clase.</p>	<p><u>CRITERIOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeto y valoración por las intervenciones propias y ajenas (CSC1). - Participación activa de forma oral (CCL9).
DESARROLLO DE LA SESIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - 15 min. Lectura inicial (CCL6). - La labor inicial del docente está encaminada a conocer el punto de partida de sus alumnos. ¿Saben los estudiantes qué es un texto? Para ello recurriremos a un fragmento, un icono y una señal de tráfico, dando pie a un debate espontáneo. - Iniciamos la unidad con una puesta en común de narraciones orales sobre experiencias propias. Explicamos la funcionalidad del género narrativo para contar historias reales e imaginarias. - Presentación del blog de la asignatura y de la metodología de trabajo que vamos a seguir. - Para casa: el alumno debe ver la entrada correspondiente a la sesión en el blog de clase (construcción del aprendizaje). En dicho apartado conocerá las características principales del género narrativo así como ejemplos de las principales tipologías que agrupa (CCL3/CD1). 	

SESIÓN 2 <i>El narrador</i>	
OBJETIVOS	
<p>Gracias a esta sesión asentaremos lo aprendido de forma autónoma sobre el texto narrativo usando el blog. Mediante la puesta en común añadiremos a sus conocimientos los elementos correspondientes a dicha tipología textual.</p>	
CONTENIDOS (materias)	RECURSOS Y MATERIALES
<p><u>ACTIVAR</u> Texto narrativo: Características.</p> <p><u>APRENDER</u> Conceptos de narrador, personajes, tiempo, espacio y estructura (focalizando en los dos primeros).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Blog de la asignatura. - Textos seleccionados.
EVALUACIÓN	
<p><u>TÉCNICAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica sobre exposición oral (dinámica diaria). - Observación en el aula. 	<p><u>CRITERIOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición oral con seguridad, buena pronunciación y con sentido respecto a la sesión anterior (CCL1-2). - Respeto y valoración por las intervenciones propias y ajenas (CSC1). - Participación activa de forma oral. - Comprender textos narrativos orales y escritos (CCL 4-5). - Identificar el tipo de narrador y personajes de un texto.
DESARROLLO DE LA SESIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - 15 min. Lectura inicial (CCL6). - Compartimos lo aprendido en casa: se ahondará y ejemplificará sobre los conceptos de narración, narrador, tiempo, espacio, estructura y personajes. - ¿Todo entendido? A pesar de refrescar los contenidos aprendidos de manera autónoma e individual, resolvemos las dudas (en caso de haberlas). El profesor debe guiar, mediar y resolver los puntos en donde no haya una comprensión total. - Para profundizar en los conceptos de narrador y personajes leeremos fragmentos de textos donde se contrasten las variantes de ambos elementos. - En casa: investigarán acerca de los conectores textuales (CCL3). 	

SESIÓN 3 <i>Speaking en lengua materna</i>	
OBJETIVOS	
<p>En esta sesión centraremos nuestro objetivo en trabajar la expresión oral a partir del uso de conectores de discurso en discusiones por parejas.</p>	
CONTENIDOS (materias)	RECURSOS Y MATERIALES
<p><u>ACTIVAR</u></p> <p>La narración: estructura, características y tipologías de narrador y personajes.</p> <p><u>APRENDER</u></p> <p>Los conectores textuales: introductorios, de contraste, explicativos, de causa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas impresas para debatir. - Libros de lectura de cada alumno.
EVALUACIÓN	
<p><u>TÉCNICAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica sobre exposición oral (dinámica diaria). - Observación en el aula del trabajo individual y en parejas de los alumnos. 	<p><u>CRITERIOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición oral con seguridad, buena pronunciación y con sentido respecto a la sesión anterior (CCL1-2). - Respeto y valoración por las intervenciones propias y ajenas (CSC1). - Utilizar adecuadamente los conectores (CCL8).
DESARROLLO DE LA SESIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - 15 min. Lectura inicial (CCL6). - Tras la activación, usamos una fórmula típica del <i>speaking</i> de L2 para aplicar la destreza oral. Por parejas, debatimos, utilizando los conectores, hasta llegar a consenso entre las diferentes opciones. A continuación, incluyo dos fichas correspondientes a tales discusiones como “¿Qué objeto llevarías obligatoriamente a un viaje?” o “¿Qué plan elegirías para salir con tu mejor amigo este fin de semana?” 	
	

SESIÓN 4 <i>La cohesión textual</i>	
OBJETIVOS	
<p>Por medio de esta sesión intentaremos acercar al alumno a la comprensión del concepto de cohesión textual a partir de diversos ejemplos.</p>	
CONTENIDOS (materias)	RECURSOS Y MATERIALES
<p><u>ACTIVAR</u> Los conectores de discurso.</p> <p><u>APRENDER</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cohesión textual. Concepto. - Mecanismos de cohesión textual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Blog de la asignatura. - Texto seleccionado.
EVALUACIÓN	
<p><u>TÉCNICAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación directa. - Rúbrica sobre exposición oral. 	<p><u>CRITERIOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición oral con seguridad, buena pronunciación y con sentido respecto a la sesión anterior (CCL1-2). - Respeto y valoración por las intervenciones propias y ajenas (CSC1). - Localizar en un texto los principales mecanismos de cohesión (CCL8).
DESARROLLO DE LAS SESIONES	
<ul style="list-style-type: none"> - 15 min. Lectura inicial (CCL6). - El contenido a abordar no es anticipado en el blog. Los mecanismos de cohesión textual se explican en clase a partir de un texto y se trabaja en clase en grupos de trabajo utilizando los libros de lectura. - Cada alumno debe terminar una ficha donde aparezca un ejemplo de cada mecanismo de los cuatro libros de lectura del equipo (CPAA1). - Corregimos en clase, saliendo a la pizarra a incorporar ejemplos cada uno. - Como tarea el docente anticipa el núcleo de interés sobre el que girará la sesión posterior: los signos de puntuación. Para atraer al alumnado a este contenido, mandamos como actividad buscar una noticia de prensa donde haya un gazapo. Serán comentadas en la próxima sesión (CCL3/CD1). 	

SESIÓN 5 (Nos) puntuamos.	
OBJETIVOS	
<p>Por medio de esta sesión asentaremos las reglas ortográficas referentes al uso del punto, la coma y los puntos suspensivos.</p>	
CONTENIDOS (materias)	RECURSOS Y MATERIALES
<p><u>ACTIVAR</u> La ortografía del punto, la coma y los puntos suspensivos.</p> <p><u>APRENDER</u> Nuevas reglas ortográficas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Blog de la asignatura. - Recortes de prensa.
EVALUACIÓN	
<p><u>TÉCNICAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica sobre exposición oral. - Observación en el aula. - Revisión del cuaderno del alumnado. 	<p><u>CRITERIOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición oral con seguridad, correcta pronunciación (CCL1-2). - Respeto y valoración por las intervenciones propias y ajenas (CSC1). - Participación activa. - Conocimiento de las reglas ortográficas para el uso razonado de punto, coma y puntos suspensivos (CCL7).
DESARROLLO DE LA SESIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - 15 min. Lectura inicial (CCL6). - Compartimos los recortes de prensa donde se han encontrado errores. - Volvemos a trabajar en parejas. En esta ocasión, los alumnos inician la clase escribiendo una narración (de tema libre) de manera individual. - Una vez terminada la composición, repasamos las reglas sabidas sobre puntuación e incorporamos nuevas aclaraciones. - Una vez llevada a cabo la explicación, los alumnos intercambian sus redacciones para que su compañero la evalúe, con especial atención a la ortografía y su puntuación. - Finalmente, los alumnos comparten los errores propios más repetidos y cuál sería su correcta aplicación (sabiendo las nuevas reglas). - En casa, los alumnos deben realizar una nueva narración respetando los conocimientos adquiridos en clase (SIE1). 	

SESIONES 6-7 Taller creativo	
OBJETIVOS	
<p>El objetivo que persigue esta sesión es sintetizar todo lo aprendido llevándolo a la práctica mediante la ejecución de una tarea creativa.</p>	
CONTENIDOS (materias)	RECURSOS Y MATERIALES
<p><u>ACTIVAR</u> El contenido global de la unidad.</p> <p><u>APRENDER</u> Técnicas narrativas para perfeccionar la escritura.</p>	<p>- Blog de la asignatura.</p>
EVALUACIÓN	
<p><u>TÉCNICAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica sobre exposición oral (dinámica diaria). - Observación en el aula. - Corrección de las narraciones del día anterior (rúbrica sobre expresión escrita). 	<p><u>CRITERIOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición oral con seguridad, buena pronunciación y con sentido respecto a la sesión anterior (CCL1-2). - Respeto y valoración por las intervenciones propias y ajenas (CSC1). - Producir textos narrativos orales y escritos a partir de pautas o modelos (SIE1). - Utilizar adecuadamente los conectores de discurso (CCL8). - Aplicar razonadamente las reglas de uso del punto, la coma y los puntos suspensivos (CCL7).
DESARROLLO DE LA SESIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - 15 min. Lectura inicial (CCL6). - Dividimos el grupo-clase en equipos de cuatro alumnos. - Realizamos el taller diferenciando las fases de trabajo: puesta en común de ideas y elección del tema de la narración; guion previo y construcción esquemática del relato; estructuración en párrafos; elaboración de frases sencillas; repaso y adición de todo en un conjunto. - En casa únicamente deben grabar en vídeo el paso de imágenes (elaboradas en la materia de Plástica) acompañado de la lectura de la narración. 	

4.2.14. Desarrollo de la secuencia de actividades

➤ Primera sesión

Desde mi planteamiento metodológico se mantiene el periodo inicial de lectura individual (a veces, compartida) del alumnado. Si queremos desarrollar en el alumno sus habilidades lectoras expresiva y comprensiva tenemos que propiciar un momento de silencio que permita a cada uno progresar disfrutando de un título escogido a gusto personal.

A continuación, planteamos el objetivo de la actividad con la finalidad de acercar al estudiante al foco de interés perseguido. En este caso, queremos dar pie a una conversación sobre qué entendemos por *texto*. Proyectaremos la definición y utilizaremos un fragmento, un icono común en las redes sociales y una señal de tráfico, ya que todos ellos mantienen en común la transmisión de un sentido completo.

Tras esta activación, el docente debe preguntarse cuál es el punto de partida del alumno-clase. Para indagar sobre su nivel cognitivo y oral proponemos una puesta en común de narraciones orales sobre experiencias propias. Una vez sumados todos a la actividad, descubrimos la funcionalidad del texto narrativo, ya usado por cada uno de ellos.

Tras presentar el blog de la asignatura con el que vamos a trabajar durante la unidad, inauguramos el método de aula invertida mandando para casa la visualización de la entrada correspondiente a dicha sesión.

➤ Segunda sesión

La trasposición didáctica, a la que anteriormente aludía en este trabajo y que tiene su puesta en práctica en la unidad, hace que haya que diferenciar y establecer claramente cada rutina desarrollada en el aula. Una vez dedicado el tiempo inicial de la sesión a la lectura, debemos activar contenidos tratados el día anterior por partida doble: por un lado, lo aprendido dentro del aula; y por otro, lo asimilado fuera de ella.

El éxito del aula invertida requiere en gran medida una implicación notable del docente. Aunque hablemos de invertir roles, y que su peso en la

clase disminuya, sin su mediación y guía a la hora de asentar lo conocido por el alumno por su cuenta no sería posible llegar a cumplir los objetivos didácticos. La activación corre a cargo de los estudiantes teniendo en cuenta de que es el profesor quien orienta y propicia la interacción.

El contenido del material colgado en el blog será compartido a modo de torbellino de ideas, respetando un orden de participación y unas normas de expresión en público. En el caso de existir alguna duda se resolverán con la colaboración del binomio profesor-alumno.

Para profundizar en los conceptos de narrador y personajes, y diferenciar sus tipologías, leeremos fragmentos como los citados¹. Para dinamizar el texto simplemente contextualizamos ambas situaciones y distinguimos los narradores de primera y tercera persona así como los personajes según su descripción. Estamos ante una actividad compartida que responde al desarrollo de un contenido didáctico concretado en esta unidad.

Para concluir la sesión mandamos para casa visionar el mural colgado en el blog sobre los conectores de discurso para poder realizar la actividad en la próxima clase.

➤ Tercera sesión

La originalidad de esta sesión se basa en la actividad primera a desarrollar, fórmula recurrente en las clases de lengua extranjera a la hora de trabajar la destreza oral. Utilizando una disposición por parejas, establecemos una discusión enfocada a fomentar la interacción entre los dos componentes mediante el uso de conectores. La intención principal es que los alumnos den un sentido práctico a la larga lista de conectores que suelen aparecer en los libros de texto y que comiencen a darle cabida en su vocabulario y conversaciones cotidianos. Esta actividad tiene como cierre final el consenso o acuerdo de los dos miembros en un punto común. Es una actividad práctica de desarrollo de contenidos que responde a la perfección al principio de atención a la diversidad, pues intentaremos combinar parejas de alumnos heterogéneas donde la colaboración ayude a ambas partes.

¹ Véase *Anexo II: Materiales didácticos* (textos 1 y 2).

Una vez concluida la primera dinámica (realizada en varias ocasiones con diferentes plantillas temáticas), pasamos a un cine-libroforum, con el que se pretende que el alumnado comparta la sinopsis de una de sus películas favoritas o la recomendación de un libro recientemente leído con todos sus compañeros.

Estas dinámicas de aula tienen como finalidad crear un entorno educativo donde prime la participación y el respeto entre iguales además de originar vínculos por aficiones comunes (cine, lectura).

➤ Cuarta sesión

Los alumnos comienzan a entender la utilidad de los conectores y la importancia de una estructura coherente de su discurso. Ese aprendizaje hay que extrapolarlo al texto para que sean conscientes también en el plano escrito.

Esta es la única sesión que no tiene un trabajo a modo de aula invertida previo, ya que considero que es el contenido más complejo para el alumnado y su indagación lejos del aula no supondrá un avance en la adquisición de los contenidos. Por esta razón recurrimos a un fragmento textual para exponer el concepto de cohesión y los mecanismos que intervienen en su aplicación.

En primer lugar, para aproximar a los estudiantes al texto hay que incentivarlos. Nuevamente, escojo este título² porque me parece sugerente a la par de sencillo para que el grupo-clase al completo logre su comprensión sin ninguna traba. ¿Seríais capaces de asesinar a vuestro profesor de Lengua? ¿Será esta una historia real o ficticia? Por medio de cuestiones de este tipo intentamos entablar un hilo generador de interés sobre el cual comenzar la dinamización del texto. Quizás, a través de este proceso conseguimos atraer a algún nuevo lector a dicho título.

Debemos tener en cuenta que estamos inmersos en un enfoque intensivo, ante un texto breve que se trabaja en profundidad, por lo que pretendemos el estudio lingüístico mediante la habilidad lectora. La decodificación del texto siguiente debe acompañarse de estrategias, a las cuales Tough (1979, 13, 112) denominó *de facilitación*.

² Véase *Anexo II: Materiales didácticos* (Texto 3).

Una vez verificada la comprensión del texto, extraemos los mecanismos detectados tales como repetición de palabras, uso de sinónimos y empleo de pronombres. Finalmente, planteamos una tarea final de síntesis en la que el alumno, gracias a un trabajo cooperativo, amplíe los conocimientos adquiridos durante el proceso didáctico. Esta consiste en realizar una ficha donde aparezca un ejemplo de cada mecanismo a partir de cuatro fragmentos de los respectivos cuatro libros de lectura de los alumnos que forman el equipo.

➤ Quinta sesión

El alumnado tiene como tarea de casa buscar y seleccionar una noticia de prensa donde apareciera un error ortográfico (independientemente de cual fuera), de tal modo que se potencie el trabajo de indagación particular y las competencias digital y de sentido de la iniciativa del estudiante. Para motivar la participación en dicha actividad se posibilitó la opción de subir la captura de la imagen o el cuerpo de la noticia en formato Word al blog, donde el profesor ya había incorporado algunos gazapos periodísticos.

Una vez introducido el foco de interés (la importancia de una buena ortografía) volvemos a trabajar por parejas. No obstante, la actividad, de desarrollo de contenidos, tiene su origen en la realización de una narración breve de manera individual. Acto seguido, una vez terminada la composición, repasamos las reglas sabidas sobre puntuación e incorporamos nuevas aclaraciones.

Tras finalizar la explicación, intercambian sus redacciones para que su compañero la evalúe, con especial atención a la ortografía y su puntuación (aunque no se califica cualitativa ni cuantitativamente). Los alumnos comparten los errores propios más repetidos, tras revisar su producción textual, y corrigen sus fallos (gracias a los conocimientos adquiridos durante el proceso). Para casa, los alumnos deben realizar una nueva narración, esta vez calificable para la evaluación, en la que deberán incorporar todos los elementos vistos durante la unidad (narrador, variedad de personajes, concreción espacio-temporal, conectores y marcadores de discurso, mecanismos de cohesión textual, etc.) que nos sirve para medir la ampliación de conocimientos llevada a cabo por cada miembro.

➤ Sexta y séptima sesiones

Las sesiones sexta y séptima están dirigidas a la realización en clase de una tarea grupal dentro del taller de escritura. Mediante esta actividad de síntesis pretendemos resumir todo el contenido didáctico trabajado durante la unidad y transformarlo en un producto elaborado por los alumnos de forma cooperativa. Este debe ser una grabación de vídeo donde se visualice una secuenciación de imágenes dibujadas en cartulinas (cinco como máximo) que ilustren la historia narrada en voz de uno de los integrantes del grupo.

El objetivo sencillamente es aprender haciendo; no aprender viendo lo ya hecho. Para ello se destinarán dos sesiones, las cuales serán subdivididas en fases de trabajo. Para comenzar, una vez formados los grupos por parte del docente, los alumnos deben decidir qué temática seguirá su texto. Se dejan unos instantes preliminares para “el accionamiento de máquinas”, término original de Daniel Cassany (1995, p.53) para eludir metafóricamente al inicio del proceso escritor.

La segunda fase responde a la organización de las ideas ya establecidas en el seno del grupo. Las partes con las que el alumno estructure el texto deben tener su correspondencia en un esquema que sirva de guion previo. En el mapa inicial deben resaltarse ideas, párrafos y frases, por ese orden. El profesor servirá de guía realizando un ejemplo en la pizarra, haciendo hincapié en los puntos y aparte, y en el uso de frases cortas delimitadas por puntos y seguido (conceptos trabajados previamente en la unidad). Las ideas más generales sobre las que se construya la historia tendrán su representación gráfica en cartulina. Esta parte correspondería a trabajo interdisciplinar llevado a cabo en el aula de Plástica.

Estamos realizando una tarea puramente extensiva, desarrollando el placer antes que el deber de escribir. Pero el alumno debe ser consciente de que su producción también tendrá un receptor-lector. Por esta razón, el docente debe inculcar en él la importancia de la presentación y la claridad de ideas reflejadas en el texto. ¿Cuál de las siguientes páginas está mejor

estructurada y, por tanto, es más fácil su lectura?³ Gracias a esta cuestión y a la proyección de varias imágenes con estructuras textuales diferentes los alumnos pueden asimilar de forma más fácil cómo deben plantear su escrito. Para dividir en el número de párrafos apropiado se les recomienda poner un título a cada uno.

El último paso es construir su relato. La última técnica enseñada pertenece también a Cassany (1995, p.104), “la poda de lo irrelevante”. El docente recurre a ejemplos con oraciones difusas donde gran parte del contenido obstruye la claridad del mensaje. En este apartado, refrescamos lo trabajado sobre los mecanismos de cohesión y el uso de pronombres y sinónimos para evitar la repetición continuada de términos.

Cada trabajo visual, auditivo y escrito será compartido en la última clase. La interdisciplinariedad de materias combinada con el empleo de las TIC motiva el trabajo del estudiante por ser una tarea diferente con la que disfrutar el proceso además del resultado final.

➤ Octava sesión

Esta unidad didáctica tendrá como clausura el visionado de los vídeos realizados por los alumnos. Para ello, saldrán los miembros de cada grupo a presentar su tarea junto a otro de los equipos. Una vez visto el vídeo del primer conjunto, los segundos contestarán oral e individualmente a una única pregunta⁴ cada uno, a partir de la cual se evaluará ese porcentaje de la nota final. Luego se reproduciría el proceso alternando los papeles y, así, de forma idéntica, con el resto de estudiantes.

Del trabajo realizado se evaluará el texto redactado, además de la expresión oral y dramatización de la lectura que acompaña al paso de las imágenes. Estas tendrán su correspondiente nota en la asignatura de Plástica y Visual. La calificación de la prueba individual contará con don puntos (muy bien), un punto (bien) y medio punto (regular). La no respuesta carecería de puntuación en este apartado.

³ Véase *Anexo II: Materiales didácticos*, donde se reproduce un fragmento de *La cocina de la escritura* de Daniel Cassany (1995, p.83) para que, a simple vista, el alumno distinga cómo se estructura un texto de forma idónea.

⁴ Véase *Anexo III: Preguntas para la prueba oral*.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS PARA MI FUTURA LABOR DOCENTE

El intento divisor de las destrezas comunicativas dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura queda totalmente impedido tras este trabajo. Las consideraciones anteriores no permiten el enfoque del aprendizaje de la lengua como el desarrollo de habilidades aisladas. Por tanto, pretendo demostrar que la interacción en el aula es el camino que nos lleva hacia esta visión integradora. Porque, aunque se haga referencia a la oralidad de manera primordial durante las líneas de este trabajo, el fin perseguido es enseñar a hablar al alumno para aprender y aprender a pensar. Desarrollar la oralidad para repercutir de manera positiva en la lectura y la escritura, pero que a la vez, todo proceso lecto-escritor llevado a cabo en el aula retroalimente a la lengua hablada. En definitiva, aludo al uso de la destreza oral como herramienta vehicular para aprender a hablar mejor.

Por consiguiente, basando la enseñanza-aprendizaje en la transmisión oral de conocimientos estamos dando lugar a intercambios continuos de información permitiendo que el alumno adquiera un mayor peso respecto a los métodos más tradicionales. El alumno debe ser el punto desde el que todo proceso metodológico nazca, partiendo de sus conocimientos previos y construyendo un aprendizaje significativo que gire en torno a sus competencias. Para que el estudiante se sienta hacedor de su propia formación debemos allanarle el proceso mediante textos cuya funcionalidad sea “*visible*”.

Otra implicación sobre la que sustento mi formación docente es la atención a la diversidad (siendo uno de los motivos que me condujeron a plantearme una nueva fórmula metodológica para mi futura labor). Dar cabida a todos, a priori, parece sencillo; lo difícil es responder a cada necesidad particular. Una de mis mayores preocupaciones a la hora de planificar una sesión cualquiera es alcanzar el equilibrio en la balanza que conforma el alumnado. Hay que tener en cuenta que siempre habrá estudiantes que se sitúen próximos al docente y su clase, y otros que presenten resistencia y se ubiquen en el extremo contrario del balancín. Lo arduo de ello es intentar que todos terminen cayendo al mismo lado, sin dejar de atender a los que

mostraron interés desde un primer momento ni obviar la desmotivación de los segundos. Responder a las necesidades del alumnado también puede realizarlo el propio grupo-clase, es decir, el docente debe saber valerse de estrategias para que una apropiada distribución del aula conlleve un trabajo colaborativo que fomente un mejor clima en la clase además de un interés mayor del alumnado más apático. De ahí la importancia del trabajo grupal, donde los alumnos cooperen y se beneficien recíprocamente del compartir una tarea común.

5.1. Necesidades de formación detectadas

Tras la experiencia adquirida a nivel formativo y teórico en este máster, y a nivel práctico durante mis prácticas, reconozco aspectos en los que debo lograr un mayor bagaje para mi futura labor como docente.

➤ Competencia socioemocional

Entiendo conveniente que el docente sepa de primera mano cómo piensa el alumno porque solo así sabrá por qué actúa de un modo u otro. Aludo a la inteligencia intrapersonal para ser capaces de diferenciar entre las distintas emociones que puedan darse entre los alumnos, identificarlas cuando afloran y utilizarlas para guiar su comportamiento. Este proceso es fundamental para atender a estudiantes que presentan problemas de conducta que repercuten en su actitud. Respecto a la inteligencia interpersonal me gustaría profundizar en cómo fomentar la empatía, las habilidades sociales, el trabajo en equipo o la asertividad entre compañeros dentro de la clase para posibilitar siempre un clima idóneo que propicie un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje.

➤ Actuación como tutor

Pese haber tratado en el módulo común conceptos tales como la psicología del adolescente, para detectar problemas y controlar el aula de mejor manera, presento lagunas en esta función. Es importante conocer estrategias para la planificación de sesiones de tutoría así como para la atención a las familias por parte del profesor-tutor.

➤ Orientación al alumnado

Otra de las líneas de actuación que debe realizar un docente, y en especial, un tutor es la de orientar a sus alumnos cuando se acerca el final de una etapa académica, como ocurre en 4º de ESO o 2º de Bachillerato, tanto desde un punto de vista personal como académico y/o profesional), siempre desde una postura realista y sincera acorde con las posibilidades individuales de cada uno.

➤ Otras funciones docentes

Como el modo de actuación docente en los distintos órganos de funcionamiento del centro (Claustro de profesores o Consejo Escolar) además de otras actividades cotidianas como la utilización de la herramienta Séneca para realizar tareas administrativas (faltas de asistencia del alumnado, calificaciones, tutorías virtuales, etc.).

5.2. Valoración crítica de la propuesta presentada

Antes de profundizar en la valoración crítica de mi propuesta, entiéndase por esta la adición de mi unidad didáctica y el aula invertida como metodología de trabajo, quiero partir de la idea de que ha sido diseñada para el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, por lo que el trabajo lejos del aula llevado a cabo por el alumnado todavía es sencillo, con la intención de ser accesible a todos los miembros del grupo-clase.

Desde mi perspectiva, esta fórmula metodológica adquiere mayor peso con estudiantes más maduros (3º y 4º de ESO), pero lógicamente debe introducirse en el ciclo previo para alcanzar su éxito posterior. La elección del primer curso simplemente reside en que fue en el que desarrollé mi unidad en el periodo de prácticas, por lo que ya gozaba del conocimiento del grupo-clase y su predisposición para trabajar de forma similar a esta.

Aunque esta propuesta de mejora e innovación educativa es original y no ha podido llevarse a cabo en un contexto real (por tanto, no es posible dictaminar qué aspectos mejorar), teniendo en cuenta las características del alumnado me atrevería a vislumbrar diversos factores que otorgasen la consecución de los objetivos marcados. En primer lugar, para alcanzar el éxito

con un planteamiento de este calibre se debe contar con el interés por aprender sobre los temas propuestos por el docente, ya que esta motivación del alumno se traduce en comprensión y adquisición de conocimientos.

Otro elemento imprescindible a tener en cuenta antes de plantear este método es si el alumnado en su totalidad dispone de los medios para trabajar en casa con el material ofrecido por el profesor. Si, por el contrario, hubiese alguna excepción, se pueden plantear alternativas tales como proporcionar al alumno que no dispone de internet, el material impreso, por ejemplo.

Debido a la edad e inmadurez cognitiva del alumnado, el trabajo autónomo lejos del entorno escolar se simplifica a visionar el tutorial sin necesidad de recopilar información. Solamente se les pide a los estudiantes que memoricen el contenido para saber ponerlos en práctica en la siguiente sesión.

Estamos ante una propuesta de integración de destrezas comunicativas, con la intención de que el alumno aúne todas ellas por medio de diferentes procesos didácticos. Se favorece la lectura, la escritura y la escucha dentro y fuera del aula, se interactúa entre iguales y, por encima de todo, se habla. Pero se habla para aprender a hablar mediante pautas. Se fomenta el diálogo, aludido por Pérez Esteve y Zayas (2007, p.67) frente al monólogo, para provocar la alternancia de papeles entre hablante y oyente; para fomentar la oralidad pero también la escucha, para saber qué decir, cuándo y cómo decirlo, y valorar lo que los demás también dicen.

En definitiva, creo factible esta propuesta en un contexto escolar real y auguraría repercusiones positivas porque los alumnos requieren para su vida social, académica y, en un futuro, profesional gozar de las estrategias, destrezas y conocimientos que le permitan comunicarse en plenitud.

Como conclusión me valgo de una de las citas que incentivaron mi interés por la temática sustraída de este trabajo de mejora educativa:

“Procurad, sobre todo, que no se os muera la lengua viva, que es el gran peligro de las aulas.” (Antonio Machado, *Juan de Mairena*).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERLO, D.K. (1984). *El proceso de la comunicación*. Buenos Aires: Ed. El Ateneo.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D., LUNA, M., & SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- GARCÍA-BARRERA, A. (2013). *El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes*. Madrid: Avances en Supervisión Educativa [versión electrónica].
- GUMPERZ, J.J., & HYMES, D.H. (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- LOMAS GARCÍA, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS GARCÍA, C. (2001). *La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación*. En C. GUILLÉN (Ed.), *Destrezas comunicativas en la lengua española* (pp.17-51). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- LÓPEZ FERRERO, C. (1999). *La tradición gramatical en la enseñanza de la lengua: las gramáticas didácticas*. En Educación Abierta, 139. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Lengua)*.10 (pp. 95-130). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación (Universidad de Zaragoza).
- LUCEÑO CAMPOS, J.L. (1994). *Didáctica de la lengua española (lengua oral, vocabulario, lecto-escritura, ortografía, composición y gramática)*. Alcoy: Marfil.
- MAY, F.B. (1975). *La enseñanza del lenguaje como comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- MENDOZA, A., LÓPEZ, A., & MARTOS, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

PÉREZ ESTEVE, P. & ZAYAS, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

ROMERO OLIVA, M.F. & JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, R. (2016). *La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de Secundaria de ELE*. En J. WILK-RACIEŃSKA, A. SZYNDLER, & C. TATOJ (Eds.). *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos: lingüística y didáctica* (pp.339-361). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

TOUGH, J. (1979). *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela*. Madrid: Visor.

WEIMER, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

➤ **Legislativos**

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

7. ANEXOS

7.1. ANEXO I: Rúbricas de evaluación

RÚBRICA PARA LA EXPRESIÓN ORAL				
	EXCELENTE	NOTABLE	ACEPTABLE	INSUFICIENTE
Seguridad	Recuerda lo abordado y lo expone sin ningún tipo de dudas.	Construye lo asimilado pero necesita la aportación del profesor.	Contesta a las preguntas del docente pero no es capaz de exponer por sí solo.	No recuerda lo abordado en la sesión precedente ni ha trabajado en casa individualmente.
Orden	Sigue un orden correcto en relación a la estructura de la clase anterior.	Explica en orden obviando ciertos aspectos.	Expone sin seguir un orden lógico.	La explicación no tiene ninguna estructura lógica.
Claridad	Expone de manera clara sin recurrir a titubeos o muletillas.	Hace una buena exposición aunque cae en ciertos coloquialismos.	Recorre a muletillas para unir sus pensamientos antes de producirlos oralmente.	Demuestra falta de claridad porque no entendió qué se trató.
Postura y contacto visual	Establece contacto visual con el resto de la clase y adopta una postura corporal correcta.	Presenta una buena actitud corporal aunque limita el contacto visual a ciertos compañeros.	No mira de frente a sus compañeros aunque sí mantiene una buena postura corporal.	La postura corporal no es la correcta para un aula escolar.

RÚBRICA PARA LA EXPRESIÓN ESCRITA				
	EXCELENTE	NOTABLE	ACEPTABLE	INSUFICIENTE
Estructura	Divide claramente el texto en tres partes e incluye un cierre apropiado.	Emplea partes diferenciadas pero no incorpora un final como tal.	Establece las partes pero no presenta a los personajes.	No respeta la estructura lógica de cualquier texto narrativo.
Presentación	Letra legible, respeta los márgenes y presenta limpieza.	Muestra letra legible y limpieza pero no respeta márgenes.	Usa una letra legible pero no respeta los márgenes ni la limpieza.	Letra ilegible y mala presentación.
Lenguaje	Recurre a conectores de discurso y usa diálogo en estilo directo con guiones al inicio.	Usa diálogos en estilo directo cuando intervienen los personajes pero no incluye conectores.	Utiliza las fórmulas iniciadoras de cada parte pero no hay diálogo en estilo directo.	No aparecen elementos característicos de esta unidad didáctica.
Elementos de la narración	Riqueza de personajes, narrador en primera o tercera persona, marcas espacio-temporales, etc.	Aparecen todos los elementos exceptuando que no se describen los personajes.	Alterna los narradores en primera y tercera persona.	Confunde al narrador con los personajes.
Coherencia y cohesión	Crea una composición con sentido completo y cohesionada.	El texto tiene coherencia aunque carece de cohesión.	Falta coherencia aunque está cohesionado.	El texto carece de sentido.

7.2. ANEXO II: Materiales didácticos

En este anexo se compendian todos los textos utilizados para los diferentes procesos didácticos llevados a cabo durante la unidad.

Texto 1

La directora del instituto era una mujer rígida, severa, recia y cuadrada. Y al mismo tiempo era un trozo de pan, de ahí lo de Buena. Mantenía una cierta belleza juvenil, de ahí lo de Bonita. Y vestía con un pésimo gusto, de ahí lo de Barata. A su lado, el jefe de estudios, el señor Valerio, sin ningún apodo porque las iniciales de sus apellidos no decían nada, más bien parecía un palillo sin punta. Alto, delgado, calvo, con ropa que debió de pertenecer a su padre porque era siempre una o dos tallas más grande que él, sus ojillos vivos semejaban los de una grulla. Sus movimientos, casi eléctricos, también.

Jordi Sierra i Fabra, *El asesinato de la profesora de Lengua*.

Texto 2

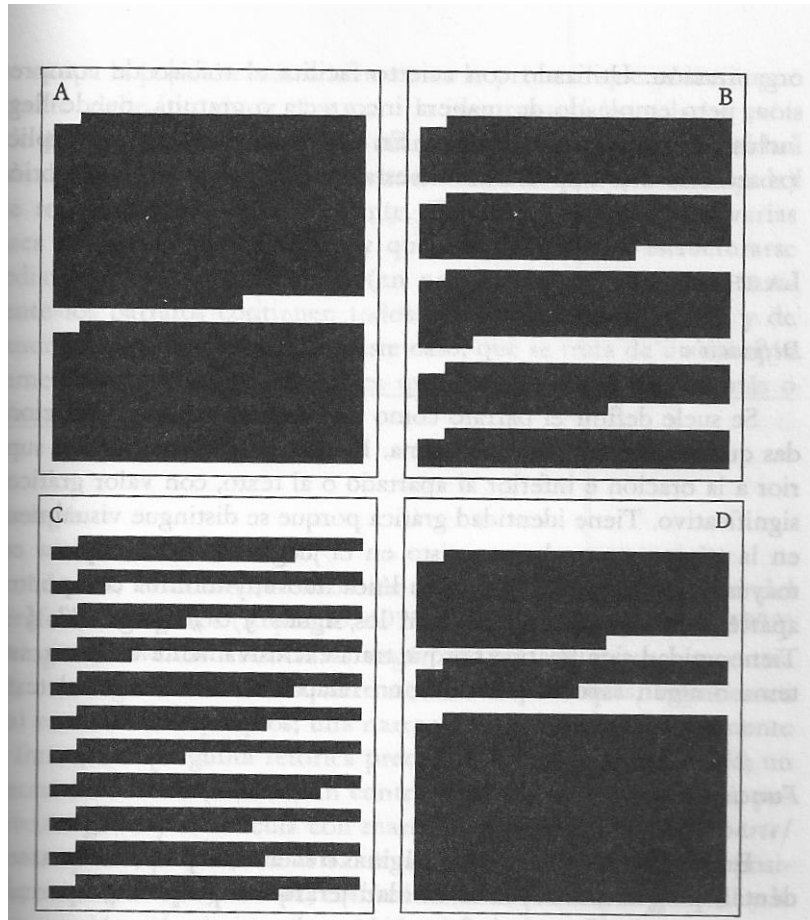
Quizá deba decir que nací en Alessandría de la Palla en 1643 o 1644. La incertidumbre sobre mi propio nacimiento se debe a la perniciosa manía de mi padre de querer ocultar mi verdadera edad, y a la confusión que creó en torno a los que podrían saberlo. Llegué a España hace ya once años, pero cuando miro hacia atrás me parece que hubiera pasado un siglo.

Eliacer Cansino, *El misterio Velázquez*.

Texto 3

Los cinco principales candidatos a ser eliminados por la ex maestra reconvertida en loca asesina se reunieron a la salida del centro escolar bastante pálidos. Tasio, Gaspar, Sonia, Pedro y Fernando mostraban su consternación creciente y su inquietud por el inesperado giro de los acontecimientos. Ana también estaba allí, con ellos, siempre solidaria, al lado de Tasio y Gaspar.

Jordi Sierra i Fabra, *El asesinato de la profesora de Lengua*.



Comparación de estructuras textuales.

7.3. ANEXO III: Preguntas para la prueba oral

- ¿Qué es el narrador y de qué clase es en la historia?
- ¿Qué es un personaje secundario? Nombra y describe a alguno de la narración de tus compañeros.
- ¿Qué son las marcas espacio-temporales? ¿Recuerdas en la narración anterior cuáles eran?
- ¿Qué estructura suelen respetar las narraciones? Ejemplifica las partes con el texto anteriormente oído.